

Glinz, Hans

## **Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen**

*Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 189-212. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 7)*



Quellenangabe/ Citation:

Glinz, Hans: Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen - In: Bollnow, Otto Friedrich [Hrsg.]: Sprache und Erziehung. Bericht über die Arbeitstagung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen. Weinheim; Berlin; Basel : Beltz 1968, S. 189-212 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-234339 - DOI: 10.25656/01:23433

<http://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-234339>

<http://dx.doi.org/10.25656/01:23433>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# **BELTZ JUVENTA**

<http://www.juventa.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Kontakt / Contact:**

**peDOCS**  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.  
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Zeitschrift für Pädagogik

7. Beiheft

# Sprache und Erziehung

Bericht über die Arbeitstagung  
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 7. bis 10. April 1968 in Göttingen

Im Auftrag des Vorstands  
herausgegeben von Otto Friedrich Bollnow

Verlag Julius Beltz · Weinheim · Berlin · Basel

## Zeitschrift für Pädagogik

*Anschrift des geschäftsführenden Herausgebers:* Prof. Dr. Georg Geißler, 2 Hamburg 62, Kiwittsmoor 55

*Anschrift der Schriftleitung:* Prof. Dr. Wolfgang Scheibe, 8 München 90, Schönstraße 72 b

*Anschriften der anderen Herausgeber:* Prof. Dr. Fritz Blättner, 23 Kiel, Sternwartenweg 8; Prof. Hans Bohnenkamp, 45 Osnabrück, Stüvestraße 3; Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Wolfgang Brezinka, 775 Konstanz, Jakobstraße 45; Prof. Dr. Josef Dolch, 66 Saarbrücken 3, Hellwigstraße 19; Prof. Dr. Andreas Flitner, 74 Tübingen, Im Rotbad 43; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Carl-Ludwig Furck, 1 Berlin 38, An der Rehwiese 24; Prof. Dr. Oskar Hammelsbeck, 4931 Heiligenkirchen-Schling, Haus 404 (Bergstraße); Prof. Dr. Wolfgang Klafki, 355 Marburg, Rollwiesenweg 36; Prof. Dr. Martinus Langeveld, Prins Hendriklaan 6, Bilthoven/Holland; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster/Westfalen, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Hans Scheuerl, 6241 Schneidhain/Taunus, Rossertstraße 5; Prof. Dr. Franz Vilsmeier, 8104 Grainau, Alpspitzstraße 8 c.

*Anschriften der Autoren dieses Heftes:* Prof. Dr. Otto Friedrich Bollnow, 74 Tübingen, Waldeckstraße 27; Prof. Dr. Hans Eggers, 66 Saarbrücken, Universität; Prof. Dr. Wilhelm Flitner, 2 Hamburg-Großflottbek, Sohrhof 1; Prof. Dr. Klaus Giel, 741 Reutlingen, Eßlinger Straße 9; Prof. Dr. Hans Glinz, 51 Aachen, Lütticher Straße 141; Prof. Dr. Hartmut von Hentig, 34 Göttingen, Stauffenberggring 10; Prof. Dr. Ernst Lichtenstein, 44 Münster, von-Esmarch-Straße 91; Prof. Dr. Bruno Liebrucks, 6 Frankfurt-Eckenheim, Kurzröderstraße 7; Prof. Dr. Werner Loch, 852 Erlangen, Kochstraße 4; Prof. Dr. Peter M. Roeder, 2 Hamburg 13, v.-Melle-Park 8; Prof. Dr. Dr. Wilhelm Seedorf, 34 Göttingen, Schildweg 12; Prof. Dr. Martin Wagenschein, 6101 Trautheim; Prof. Dr. Mario Wandruszka, 74 Tübingen, Am Apfelberg 1.

# Inhalt

OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Eröffnungsansprache . . . . .	5
WILHELM FLITNER	Sprache und Erziehung heute . . . . .	9
BRUNO LIEBRUCKS	Erziehung des Menschen zur Sprachlichkeit . . . . .	27
Diskussion	. . . . .	43
ERNST LICHTENSTEIN	Bildung und Sprachlichkeit . . . . .	45
PETER M. ROEDER	Sprache, Sozialstatus und Schulerfolg . . . . .	53
Diskussion	. . . . .	69
WERNER LOCH	Die Sprache der Pädagogik und die Pädagogik der Sprache . . . . .	73
Diskussion	. . . . .	79
Gesamtdiskussion	. . . . .	81
HARTMUT VON HENTIG	Didaktik und Linguistik . . . . .	83
KLAUS GIEL	Operationelles Denken und sprachliches Ver- stehen . . . . .	111
MARTIN WAGENSCHN	Die Sprache im Physikunterricht . . . . .	125
Gruppendiskussionen	a. Sprache und Sozialstatus . . . . .	143
	b. Die Erschließung der Wirklichkeit — Zur didaktischen Bedeutung der Sprache . . . . .	145
	c. Die Sprache im naturwissenschaftlichen Un- terricht . . . . .	147
	d. Die Sprache in der Heilpädagogik . . . . .	149
MARIO WANDRUSZKA	Die Strukturen unserer Erlebniswelt und die Strukturen unserer Sprache . . . . .	151
HANS EGGERS	Die deutsche Sprache der Gegenwart als päd- agogisches Problem . . . . .	173
HANS GLINZ	Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen . . . . .	189
Gesamtdiskussion	. . . . .	213
	Die plattdeutsche Sprache (WILHELM SEEDORF) . . . . .	214
OTTO FRIEDRICH BOLLNOW	Erziehung zum Gespräch . . . . .	217
Zusammenfassung und Schlußwort	. . . . .	231

## Sprachwissenschaftliche Voraussetzungen für die Arbeit des Didaktikers und Pädagogen

*Einleitung; Literaturhinweise (Selbstreferat des Vortragenden)*

Der Vortragende gibt seiner Freude Ausdruck, daß in den Reihen der Pädagogen und Didaktiker das Problem der *Sprache* stärker beachtet wird. Er skizziert seine persönliche Stellung, die ihn seit langem dazu geführt hat, auf die Verbundenheit von Sprache, geistiger Entwicklung und Erziehung zu achten und demgemäß Linguistik, Didaktik und Pädagogik eng zu verbinden, so daß er sich, als Lehrer wie als Forscher, stets zugleich als Sprachtheoretiker und Germanist wie als Didaktiker sieht.

Für diejenigen Teilnehmer, die sich genauer mit den von ihm vorgetragenen Anschauungen befassen möchten, gibt der Vortragende einige Literaturhinweise. Er rät, nicht mit den beiden grammatischen Büchern anzufangen, die man meistens am engsten mit seinem Namen verbindet („Die innere Form des Deutschen“, 1952, <sup>5</sup>1968, und „Der deutsche Satz“, 1957, <sup>5</sup>1967), sondern mit den vier Vorträgen, die in dem Bändchen „Sprachwissenschaft heute“ (Stuttgart 1967, 78 S.) vorliegen. Die Vorträge sind: „Aufgaben der deutschen Philologie in der Gegenwart“, „Strukturalistische und inhaltbezogene Methoden der Sprach- und Dichtungsanalyse in der Germanistik“, „The Relation between Inner and Outer Form“ (englisch, da in Washington als Vortrag gehalten, knappste Darstellung des sprachtheoretischen Modells und der zugehörigen Methoden), und schließlich (ein Thema, über das er besonders gerne mit den Kollegen von den Pädagogischen Hochschulen in ein Gespräch kommen möchte) „Der Anteil des Didaktischen an Forschung und Lehre der philologisch-historischen Wissenschaften“.

Einen ersten knappen Aufriß enthalten die zwei älteren Vorträge „Das Verhältnis der Sprachwissenschaft zur Philosophie“ (Studia Philosophica, Jahrb. d. Schweiz Philos. Ges., IX. 1949, S. 19–34, neu gedruckt in „Ehrengabe zum Germanistentag Mannheim 1962“, Schwann Düsseldorf, S. 49–61) und „Sprache, Sein und Denken, eine Betrachtung von einem Gedicht aus“ (Der Deutschunterricht, Stuttgart 1954, H. 2, S. 56–67, jetzt neu gedruckt in „Das Prinzip der Ganzheit im Deutschunterricht“, hgg. von ERICH WEISSER, = Wege der Forschung 71, Darmstadt 1967).

Der sprachtheoretische Horizont ist ausgeführt in den „Ansätzen zu einer Sprachtheorie“ (= Beiheft 2 zum „Wirkenden Wort“, <sup>2</sup>1966) und der Rede „Sprache und Welt“ (= Duden-Beiträge 6, Mannheim 1962). Die ausführliche Entwicklung der Begriffe und Methoden findet sich in dem etwas schwierigen Buch „Grundbegriffe und Methoden inhaltbezogener Text- und Sprachanalyse“ (Düsseldorf 1965, 172 S.). Ein Stück der Problemgeschichte und eine Auseinandersetzung mit verwandten und gegensätzlichen Richtungen der modernen Linguistik enthält das Metzler-Bändchen „Deutsche Syntax“ (Stuttgart <sup>2</sup>1967, 112

S.), dabei insbesondere eine Stellungnahme zu WEISGERBER und zur CHOMSKY-Schule (S. 81–103).

Eine elementare Darstellung auch der sprachtheoretischen Zusammenhänge (bestimmt für den PH-Studenten und Lehrer, der nicht Deutsch als Wahlfach studiert, aber Deutschunterricht geben muß) enthält der Beitrag ‚Der Sprachunterricht im engeren Sinne, oder Sprachlehre und Sprachkunde‘ im ‚Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr‘, hgg. von A. BEINLICH, Emsdetten <sup>3</sup>1963, Bd. 1, S. 225–320 (Neuaufgabe im Druck). Schließlich verweist der Vortragende auf das Schulbuch, das er mit andern zusammen ausgearbeitet hat: ‚Deutscher Sprachspiegel‘, Sprachgestaltung und Sprachbetrachtung (Ausgabe für Gymnasien, erschienen 4 Bände, 1956–1966, Ausgabe für Realschulen, drei Bände, mit Lehrerheften, 1965–1968). Hierzu etwas genauer, da an dem Buch auch LEO WEISGERBER beteiligt ist, dessen Sprachauffassung im Laufe dieser Tagung mehrmals kritisiert wurde:

Der „Deutsche Sprachspiegel“ ist ein Buch, das dem Schüler ermöglicht, eine *kritische Haltung* der Sprache gegenüber einzunehmen – ja das *als* Sprachbuch darauf angelegt ist, den Schüler zu *befreien* aus dem *nur* muttersprachlichen Gehäuse und ihn hinzuführen zu einem nüchternen, empirischen, gegenüber aller Ideologie kritischen Denken. Der Vortragende möchte das hier besonders betonen, weil nicht nur auf dem Titelblatt des Buches der Name von LEO WEISGERBER steht, sondern WEISGERBER auch an der Ausarbeitung intensiv beteiligt war. Der Vortragende lädt dazu ein, gerade an diesem Buch selber nachzuprüfen, wie weit es eine „WEISGERBER-Schule“ in der Sprachwissenschaft gibt und wie weit diese Schulbücher, an denen WEISGERBER seinen Anteil hat, es gerade ermöglichen, mit *Hilfe* der Sprache sich aus der *Verfallenheit* an die Sprache zu lösen.

### 1. Nicht „die Linguistik“, sondern „verschiedene Linguistiken“

Es ist gestern hier oft von *der* Linguistik gesprochen worden, ja sie ist von HARTMUT VON HENTIG, für dessen Vortrag ich sehr dankbar war, als eine Großmacht tituiert worden. Nun, ich weiß nicht, ob die Linguistik heute de facto eine solche Großmacht ist. Ich möchte mich etwas vorsichtig ausdrücken: es scheint heute Mode geworden zu sein, daß man von der Linguistik eine hohe Meinung hat. Ob diese Linguistik aber so wirksam ist, im öffentlichen Leben und im geistigen Klima unserer Zeit, das möchte ich doch etwas bezweifeln. Aber auch *wenn* die Linguistik heute so hoch gestellt wird, muß man fragen: *welche* Linguistik?

Ich habe die Gelegenheit gehabt, an den letzten vier Internationalen Linguistenkongressen teilzunehmen: 1952 in London, etwa 400 Teilnehmer, 1957 in Oslo, etwa 700 Teilnehmer, 1962 in Cambridge (Mass.) und Harvard, über 1000 Teilnehmer, 1967 in Bukarest, gegen 1700 Teilnehmer, vor allem viele aus den osteuropäischen Ländern. Wenn ich nun ein bißchen spitzig sein wollte,

so müßte ich sagen: was man hier zu hören bekam und was Sie in den mehreren Dutzend linguistischen Zeitschriften der Welt lesen, das reicht — um einen politischen Vergleich zu gebrauchen — von der CSU, um nicht zu sagen von der NPD über die CDU, über die SPD mit rechtem und linkem Flügel bis zum SDS. Man kann praktisch heute von der Junggrammatik des letzten Jahrhunderts über die idealistische Neuphilologie der Jahrhundertwende und den deskriptiven Strukturalismus der 40er und 50er Jahre bis zu den Formalisierungstendenzen der letzten Jahre alles finden, und es ist schwer zu sagen, was nun dasjenige ist, das sich weiterentwickelt und vor anderem Geltung beanspruchen darf. Dabei gibt es eigentlich kaum mehr ausgesprochene „Schulen“ — vielleicht mit einer Ausnahme: CHOMSKY und seine generative grammar. Tatsächlich hat diese von CHOMSKY ausgehende Gruppe alle Anzeichen einer Schule, und sie ist daher von einem amerikanischen Rezensenten<sup>1)</sup> etwas boshaft als Beispiel für Sektenbildung genannt worden, mit einer heiligen Stadt (nämlich Cambridge mit dem MIT), mit heiligen Büchern, mit einer besonderen Sprache, an der man sich gegenseitig erkennt usw.

Aber ich will nicht boshaft werden, und ich möchte daher nur noch anmerken, daß — im Gegensatz zu der Gruppe um CHOMSKY — von einer „WEISGERBER-Schule“ kaum gesprochen werden kann und daß das meiste von den tatsächlichen Fehlhaltungen, die HARTMUT VON HENTIG und MARIO WANDRUSZKA richtigerweise ins Licht gerückt haben, gar nicht LEO WEISGERBER anzulasten ist, sondern einer Entwicklung der deutschen Sprachwissenschaft, die weit ins 19. Jahrhundert zurückgeht. Auffällig ist auch, daß die einzige Schul-ähnliche Bewegung in der Linguistik, nämlich die generative grammar um CHOMSKY, in mancher Beziehung das glatte Gegenteil dessen ist, was HARTMUT VON HENTIG uns gestern als „BLOOMFIELD-Linguistik“ vorgestellt hat. BLOOMFIELD hat nämlich „meaning“, d. h. die Inhaltsseite der Sprache ausgeschlossen — nicht deswegen, weil er diese Seite für nicht sehr wichtig hielt, sondern weil er glaubte, man könne nicht wissenschaftlich präzise arbeiten damit. Es war so etwas wie eine bewußte Askese, und diese Askese hat das hervorgebracht, was man heute als „klassischen Strukturalismus“ bezeichnet. CHOMSKY dagegen hat diese Askese aufgegeben, und zwar sehr bewußt. Etwas verächtlich spricht er von ihrem *operationalism*, *verificationism* und *behaviorism*<sup>2)</sup>. CHOMSKY ist, nach BLOOMFIELD'schem Begriff, ein „Mentalist“, ein geistiger Konstruierer von Sprach-Teilsystemen, nicht ein geduldiger Beobachter des sprachlichen Handelns (wie etwa CHARLES C. FRIES mit seiner „Structure of English“ von 1952). Er und seine Schüler sind stark auf System-Bau aus, auf die Schaffung eines geschlossenen Komplexes von Regeln, durch die alle in einer natürlichen Sprache möglichen Sätze erzeugt werden können. Ja, wenn Sie nahe genug zusehen, finden Sie zwischen LEO WEISGERBER (bei dem tatsächlich die Neigung zu Systembau groß ist und bei dem das Wort

„ableiten“ für meinen Geschmack zu viel vorkommt) einerseits und CHOMSKY und der gesamten formalisierenden Sprachwissenschaft andererseits eine viel größere Ähnlichkeit, als man zunächst zu erwarten geneigt ist. Man kann geradezu sagen: les extrêmes se touchent, die Gegensätze ziehen sich nicht nur an, sondern gehen unter Umständen ineinander über.

## *2. Gemeinsames, das sich heute bei allen linguistischen Richtungen feststellen läßt*

Ich hoffe, ich habe Sie mit meiner Skizze der heutigen linguistischen Forschungslage nicht zu sehr verwirrt — wenn ich Sie auch mit voller Absicht ein bißchen mißtrauisch machen möchte gegenüber all dem, was Sie an linguistischen Aufsätzen und Büchern lesen. Mißtrauisch in diesem Sinne müssen Sie ja zwar als Wissenschaftler ohnehin sein. Vielleicht ist man in den letzten zwanzig Jahren in der deutschen Wissenschaft, insbesondere in Philosophie, Pädagogik, Didaktik, Sprach- und Literaturwissenschaft etwas zu oft begeistert und etwas zu wenig mißtrauisch oder auch nur skeptisch und kritisch gewesen — aber ich glaube, das ist ein Fehler, den wir alle wissenschaftlich miteinander zu verantworten haben.

Es gibt nämlich doch einiges Gemeinsame bei den sehr verschiedenen linguistischen Denkansätzen und Methoden-Entwicklungen, so daß man sagen kann: jeder, der sich als moderner Linguist versteht, hat in diesem Punkt gleiche Auffassungen. Diese Gemeinsamkeiten gehen zurück auf FERDINAND DE SAUSSURE, dessen Namen ich hier doch nennen möchte, weil ich ihn bisher an dieser Tagung noch nicht gehört habe und er de facto der Ahnherr der modernen Sprachwissenschaft ist, 30 Jahre älter als BLOOMFIELD und im Grunde genommen der Mann, seit dessen Werk man von einer modernen Sprachwissenschaft reden kann. Er ist ebenso bestimmend geworden für KARL BÜHLER, dessen Sprachmodell uns HARTMUT VON HENTIG gestern vorgeführt hat, wie für JOST TRIER und LEO WEISGERBER, und er hat auch auf LEONARD BLOOMFIELD gewirkt.

Seine Grundthese ist: Le signe linguistique est arbitraire — etwas erweiternd übersetzt: das sprachliche Zeichen ist durch menschliches Denken und Handeln entstanden, *nicht* biologisch-automatisch oder ontologisch-automatisch. Dieses Prinzip des ‚arbitraire du signe‘ wird ergänzt durch den Begriff ‚relativement motive‘ (‚innerhalb gewisser Grenzen motiviert‘).

Doch das sollte in Teil 3 dieses Vortrages deutlicher werden. Ich möchte ja jetzt nicht eine Geschichte der modernen Sprachwissenschaft geben, sondern nur die paar Punkte zeigen, die man für die ganze moderne Linguistik als gültig anse-



hen kann, und da ist als erstes zu sagen: Synchronie kommt vor Diachronie, und lebende Sprache kommt vor toter Sprache.

a) Diachronie ist in der Sprachwissenschaft der Fachausdruck für „entwicklungsbetrachtende Sprachforschung“. Was Sie in der Schule gelernt haben, daß Deutsch eine germanische Sprache ist, daß es eine erste und eine zweite Lautverschiebung gegeben hat usw., was in den „historischen Grammatiken“ steht, angefangen bei JACOB GRIMM: das ist Diachronie. HERMANN PAUL hat in seinen „Prinzipien der Sprachgeschichte“ kategorisch erklärt (1. Aufl. 1880, 5. Aufl. 1920), es könne überhaupt keine *wissenschaftliche* Sprachbetrachtung geben, die nicht *historisch* sei. Dem hat SAUSSURE entgegengesetzt: Vor aller historischen Betrachtung muß eine *systematische* kommen; bevor ich mich mit *Geschichte* befassen kann, muß ich einen Sprachzustand wissenschaftlich erfassen, nämlich den heutigen Sprachzustand, dann einen früheren Sprachzustand, und dann erst kann ich untersuchen, durch welchen geschichtlichen Wandel aus dem früheren Zustand der heutige entstanden ist. Es heißt also nicht, wie es zur Zeit der Junggrammatiker manchmal aussah, „aus der Geschichte deduzieren, wie es bis heute hat kommen müssen“, sondern „aus dem, wie es gekommen ist, die Geschichte so gut wie möglich rekonstruieren“. Das ist das Gegenteil eines historischen Determinismus, und das soll gemeint sein in dem oben gegebenen Stichwort „Synchronie, Zustandserforschung, kommt *vor* Diachronie, Entwicklungserforschung“.

Natürlich darf man Synchronie und Diachronie nicht, wie es zeitweise geschehen ist, als sich gegenseitig widersprechend, ja als Feinde betrachten. Es sind *zwei* Aspekte einer Wissenschaft, und man muß sie beide betreiben, aber nicht verwechseln und nicht unbemerkt aus dem einen in den andern geraten. Natürlich steckt auch in jeder Synchronie ein Stück Diachronie; jeder Sprachzustand ruht auf vorangegangener Geschichte. Aber ich kann die Geschichte erst dann richtig erfassen, wenn ich *zuerst* den Sprachzustand an und für sich betrachte, als funktionierendes System eigenen Rechts, unbekümmert um die Herkunft (oft sehr verschiedene Herkunft) der in ihm verbundenen Elemente.

b) Die Untersuchung einer lebenden Sprache muß grundsätzlich jeder Untersuchung einer toten Sprache (von der wir keine Original-Sprecher mehr haben) vorangehen. Das hat einen sehr einfachen Grund: eine lebende Sprache bietet viel mehr und viel sicherere Beobachtungs- und Prüfungsmöglichkeiten als eine tote (nur noch in Texten überlieferte) Sprache. Ebenso ist die eigene Sprache, die ich selbst spreche, die ich jeden Tag höre, wissenschaftlich mit größerer Sicherheit und Objektivität zu erfassen als eine fremde Sprache – weil ich in der eigenen Sprache mehr Informanten habe, weil ich mehr Beobachtungsmaterial

habe, weil ich leichter Experimente über Verstehen und Mißverstehen durchführen kann. Auch wenn ich als Sprachhistoriker frühere Sprachstufen zu untersuchen und den Studenten zu zeigen habe, muß ich daher die *Methoden* der Sprachgeschichte aus der *lebenden* Sprache entwickeln. Maßgeblich ist dabei zunächst nicht das Frühere (oder was man traditionellerweise über das Frühere denkt), sondern maßgeblich ist zunächst die „rezente“ Generation, das was man jetzt vor sich sieht und überprüfen kann. Erst von hier aus kann ich auch das Frühere richtig verstehen und einordnen. Man kann nicht Botanik und Zoologie auf der Paläontologie aufbauen, sondern man kann nur richtig Paläontologie treiben, wenn man von der rezenten Botanik und Zoologie herkommt.

c) Ein dritter allgemein anerkannter Punkt ist: man muß nicht nur unterscheiden zwischen Klangseite und Inhaltsseite der Sprache (das war SAUSSURE: signifiant und signifié, Bezeichnendes und Bezeichnetes, Signans und Signatum), sondern man muß auch *innerhalb* des Bezeichneten, im Bereich der sprachlichen Inhalte noch einmal eine Geschichtetheit anerkennen, man muß die *geltenden* Inhalte und Strukturen unterscheiden von den *nur funktionierenden* („dienenden“) Inhalten und Strukturen, man muß eine „Inhaltsstruktur“ und eine „Formstruktur“ unterscheiden. Das ist in ganz verschiedenen sprachwissenschaftlichen Richtungen gleichermaßen sichtbar geworden. CHOMSKY unterscheidet „surface structure“ (Oberflächenstruktur) und „deep structure“ (Tiefenstruktur). Andere benützen andere Namen. Ich habe vorgeschlagen, nicht von „Oberfläche“ und „Tiefe“ zu sprechen, weil mir das etwas zu metaphorisch ist, und ich habe daher auf griechische Wortstämme zurückgegriffen und spreche von „Nomostruktur“ und „Morphostruktur“. Doch das werde ich im Teil 3 genauer erklären.

d) Noch etwas ist wohl allgemein anerkannt: daß systematische Versuche und ganze Versuchsreihen ihren Platz in der Linguistik haben sollten. Einfache Möglichkeiten dafür: Ich sage einem Informanten einen Satz und beobachte, wie er darauf reagiert. Ich veranlasse ihn durch entsprechende Reize, mit dem Satz zu spielen, ihn wiederholend zu variieren, und beobachte, welche Veränderungen er nun mit dem Satz vornimmt. Solche Veränderungen lassen sich oft auch spontan beobachten, so wenn ein Kind sagt: „Ich möchte *das* da! *Das* da möchte ich! *Das* will ich haben.“ Ich frage verschiedene Informanten, wie solche Veränderungen von Sätzen auf sie wirken, was sie als „normal“ empfinden, was als möglich, was als unmöglich (oder „falsch“) usw. So kann man als Linguist Experimente machen, zur Stützung oder Widerlegung theoretischer Annahmen und als Grundlage für neue Annahmen — nur sind die Versuchsanordnungen nicht aus Metall und Glas zusammenzubauen, sondern es sind lebende Menschen, Sprachteilhaber, deren Reaktionen ich beobachte.

Die Wertschätzung solcher systematischer Experimente ist wohl auch etwas, was den meisten modernen Linguisten gemeinsam ist. Immerhin gibt es hier auch Unterschiede, ja man kann von zwei Richtungen des Strukturalismus sprechen, die sich beide von SAUSSURE und BLOOMFIELD herschreiben. Bei der einen Richtung steht im Vordergrund der Gedanke, ein System zu bauen, zu formalisieren, zu mathematisieren; hier wäre HJELMSLEW zu nennen, auch CHOMSKY und andere. Die Vertreter der andern Richtung gehen nicht vor allem darauf aus, ein schlüssiges System zu konstruieren, sondern sie stellen nur einige theoretische Annahmen an den Anfang – möglichst wenige – und entwickeln dann von hier aus in empirischer Arbeit an den einzelnen Sprachen ihre Methoden und Begriffe. Zu dieser Richtung rechne ich auch mich selbst. Doch sind das keine absoluten Gegensätze, sondern nur Unterschiede des Grades oder Gewichtes der beiden Anteile, denn kein ernst zu nehmender Linguist baut ein System, ohne es nachher an den Daten der natürlichen Sprache zu testen, und keiner treibt Empirie ohne gewisse grundlegende Annahmen systematischer Natur.

### 3. Skizze meines sprachtheoretischen Modells

a) Ich gehe nun dazu über, Ihnen meine eigene Sicht von Linguistik und Sprachtheorie zu skizzieren. Dabei verhehle ich nicht, sondern sage ausdrücklich, daß manche meiner linguistischen Kollegen das, was ich vertrete, für unbefriedigend, ja für falsch halten. Trotzdem lege ich Ihnen nun nach dem knappen Lage-Überblick nur meine eigene Auffassung einigermaßen in extenso vor, und ich tue es erst noch mit gutem Gewissen. Ich glaube nämlich, daß der Didaktiker nicht einfach aus jeder linguistischen Richtung, die gerade in Mode ist, sich ein Stückchen aneignen sollte. Ein solches eklektisches Verhalten, wo man von dem einen diesen Begriff übernimmt, von dem andern jenen, je nachdem, wie er einem gerade sympathisch erscheint: das scheint mir gefährlich, weil es unwissenschaftlich ist. Es ist zwar unbequem, aber es läßt sich nicht ändern: wenn Sie sich als Didaktiker und Pädagogen wissenschaftlich mit linguistischen Dingen befassen wollen, dann sollten Sie *eine* zusammenhängende Linguistik und Sprachtheorie einmal richtig durchprobieren. Nicht etwa, daß ich Sie auffordern möchte, mir irgendetwas einfach zu glauben. Ich bin kein Prophet oder Missionar, der um Glauben wirbt, sondern ein Wissenschaftler, der Begriffe und Methoden und eine sie verknüpfende Theorie anbietet und sich freut, wenn möglichst viele das alles ihrerseits durchprobieren und wenn es sich in ihrer Arbeit bewährt. Bewährt es sich nicht, so soll es beiseite gelegt werden. Aber um zu sehen, ob es sich bewährt, muß man für einige Zeit damit arbeiten, sich probeweise auf die darin steckenden Voraussetzungen einstellen, von ihnen her zu denken versuchen.

Erst dann kann man beurteilen, ob etwas daran ist oder nicht — aber das ist Ihnen als Didaktikern und Pädagogen wohl ohnehin vertraut.

Ich beginne ganz konkret. Als ich 1964 einen Vortrag über Sprachtheorie vor Gymnasiallehrern hielt, schrieb ich an die Tafel ‚Bildungsrat‘ und fragte, was das sei. Die Frage war damals noch nicht so leicht zu beantworten, denn es gab den Bildungsrat noch nicht, er war erst eine Forderung, wenn ich mich recht erinnere der SPD. Natürlich maße ich mir nicht an, Ihnen darzulegen, was der Bildungsrat heute ist, denn es sitzen in diesem Saal Leute, die dafür viel kompetenter sind, ja dem Bildungsrat als Mitglieder angehören. Doch frage ich nun als Linguist: Was hat sich abgespielt bei der Schaffung dieses Wortes ‚Bildungsrat‘?

Damals erhielt ich nämlich auf meine Frage die lustigsten Antworten, z. B., das sei vielleicht ein neuer Titel für den Volksschullehrer. Sie sehen sofort, wie man von dem Wort „Studienrat“ her auf diese Vermutung kommen konnte. Man könnte ja sogar sagen: wenn es den *Wissenschaftsrat* und den *wissenschaftlichen Rat* nicht schon gäbe, warum sollte man nicht einen Professor und Abteilungsleiter „Wissenschaftsrat“ nennen, und das Gremium, das alle Anstrengungen im Bereich der deutschen Wissenschaft koordinieren soll „Wissenschaftlicher Rat der Bundesrepublik Deutschland“? Nun hat man, wie Sie alle wissen, die Namen umgekehrt verteilt — aber das war nicht sprachliche Notwendigkeit, sondern ein jeweiliger freier Entscheid der namengebenden Gremien zu einem bestimmten Zeitpunkt.

Kehren wir zurück zum Bildungsrat. Was war hier das Erste? Es war zunächst ein *Wille* da, ein *geistiger Entwurf* von Leuten, die sich um die Fragen der Bildung in Deutschland bemühen. Diesen Leuten schwebte etwas vor, das sie verwirklichen wollten. So etwas, was uns vorschwebt, was man intendiert, was man ändern mitteilen und zur Geltung bringen möchte, das nenne ich *etwas Gemeintes* oder *das Gemeinte*. Und nun hat man sich gesagt: Um das zu erreichen, was uns in dieser Sache vorschwebt, müssen wir eine *Institution* schaffen. Man will also einen *Rat* schaffen, eine Institution, eine Zusammenkunft von Menschen, die für die ganze Bundesrepublik alle Probleme beraten soll, die sich mit Bildung, Erziehung, Schulwesen stellen, ähnlich wie es der Wissenschaftsrat für die Aufgaben und die Organisation und Ausrüstung der wissenschaftlichen Hochschulen tut. Damit wird nun aus dem (zuerst vielleicht von einem einzigen Menschen) *Gemeinten* (das momentan ist, das individuell ist, das spontan ist) etwas *Festes*, etwas Institutionalisiertes, es wird daraus ein bestimmter *geltender Inhalt* oder, wie ich sage, ein *Nomolexem*.

Woher hat nun aber der so entstandene Sprachinhalt oder Wortinhalt, das so entstandene Nomolexem seine *Umgrenzung*? Wer sagt mir, was *Bildungsrat ist*? Offenbar nicht das Wort, nicht seine Zusammensetzung aus ‚Bildung‘ und ‚Rat‘, sondern die „Entstehungssituation“, die historische

Situation, aus der diese Institution geschaffen worden ist, die Aufgaben-Umschreibung, die man diesem Gremium dann gegeben hat usw. Ein Wort entsteht also nicht „von unten“, aus den *Lauten* oder den *Kompositionsbestandteilen* (den Morphemen), ein Wort entsteht *von oben*, weil ein Wille von Menschen, eine *Einsicht* von Menschen, ein *Entschluß*, eine *geistige Leistung* von Menschen festgehalten und dokumentiert werden soll. Nun hat man hier aber nicht ein vollkommen *neues* Wort geschaffen, wie etwa ‚Radar‘ oder ähnlich, sondern man hat als Träger zwei *schon vorhandene* Wörter herangezogen, nämlich ‚Bildung‘ und ‚Rat‘. Man hat ferner ein Wortbildungsmuster des Deutschen herangezogen, nämlich die Bildung eines Kompositums durch Voranstellung eines Nomens mit der Endung *— s’*.

Diese zwei Wörter ‚Bildung‘ und ‚Rat‘ sind, als Wörter, schon *nicht* unmittelbar geltende Einheiten, sondern „nur funktionierende, nur dienende“ Einheiten. So kann der Wortkörper ‚Bildung‘ sehr verschiedene Inhalte tragen: ‚die Bildung des Kindes — die Bildung des Passivs‘ usw. Sie sehen: funktionierende Einheiten, „dienende Inhalte“, Morpholexeme, das ist, was man umgangssprachlich *Wörter* nennt. Und „geltende Einheiten, geltende Wortinhalte, Nomolexeme“, das ist, was man oft „Bedeutungen“ nennt (*feste* Bedeutungen, nicht das ad hoc mit ihnen Gemeinte!).

Aus den zwei vorhandenen Einheiten ‚Bildung‘ und ‚Rat‘ hat man also eine neue Einheit gemacht, und diese Einheit ist nun der Träger für eine neu geschaffene geltende Einheit, einen neu geschaffenen Begriff, eben den Bildungsrat als Institution.

Aber warum hat man gerade diese beiden Wörter zur Schaffung des neuen Wortkörpers gewählt? Das war offenbar nicht *notwendig*, es war keineswegs determiniert — aber es war auch *nicht rein zufällig*, es war durchaus *motiviert* (SAUSSURE: *relativement motivé*). Das Morpholexem ‚Rat‘ dient ja neben manchem anderen auch als Bezeichnung für eine Zusammenkunft, für eine Gruppe von Menschen, die gemeinsam etwas entwickeln, etwas geistig verarbeiten wollen. Über ‚Bildung‘ brauche ich Ihnen überhaupt nichts zu sagen, die verschiedenen mit diesem Wortkörper verbundenen Bedeutungen (und die Problematik ihrer Abgrenzung) kennen Sie besser als ich. Linguistisch ist relevant, daß man mit ‚Bildungsrat‘ also einen sogenannten „*sprechenden Namen*“ für die Institution geschaffen (oder gewählt) hat.

Trotz dieses sehr sprechenden Namens ist es aber nicht möglich, vom Wortkörper aus den Wortinhalt richtig zu erschließen. Wer *nur* vom Wortkörper herkommt und sonst keine Information hat, der könnte hinter diesem Wortkörper einen ganz falschen Wortinhalt vermuten — auch wenn er ganz sprachgerecht von Analogien ausgeht wie ‚Studienrat, Justizrat, Medizinalrat, Landgerichtsrat‘ usw.

Der *Nutzen* eines solchen sprechenden Namens wird aber dann sinnfällig, wenn man den *Wortinhalt* oder Begriff von der *Sache* her erfaßt und verstanden hat. Denken Sie sich, daß Sie einem Laien Aufgabe und Arbeitsweise des Bildungsrates erklärt haben. Nun kann er sagen: „Aha, darum heißt das auch ‚Bildungsrat‘. Das kann man sich ja ganz gut merken, denn es ist ein Rat, und er hat mit Bildung zu tun.“ Ich glaube, dadurch wird klar, welcher Unterschied besteht zwischen den Phänomenen beim *Merken*, beim *Einprägen* des Wortkörpers (*nachdem* man den Wortinhalt originär erfaßt hat) und den Phänomenen der *erstmaligen Erfassung* des Wortinhalts, des *Begriffes* überhaupt.

b) Wir haben bisher das Gemeinte und die festen Wortinhalte (Nomolexeme) betrachtet und einen Blick geworfen auf die Umgrenztheit des Wortinhalts und auf das Verhältnis von Wortinhalt (Nomolexem) und Wortkörper (Morpholexem). Ich muß Ihnen nun, wenn auch etwas schematisch, noch weitere Schichten aufweisen. Ich tue es an Hand eines einfachen lateinischen Beispiels.

Bekanntlich gibt es im Lateinischen 6 Kasus, gegenüber 4 im Deutschen: Nominativ, Akkusativ, Dativ, Genitiv, Ablativ, Vokativ. Das sind in meiner Terminologie Unterscheidungen im Bereich der „funktionierenden Einheiten und Strukturen“, in der Morphosphäre, genauer in der Morphosyntax. Die lateinische Morphosyntax ist mit ihren 6 Kasus anders strukturiert als die deutsche Morphosyntax mit ihren 4 Kasus.

Nun haben aber die meisten lat. Kasus, insbesondere der Genitiv und der Ablativ, verschiedene „geltende Strukturen“ darzustellen. ‚Amor patris‘ kann bekanntlich heißen ‚die Liebe des Vaters‘ (zum Kind), dann ist es ‚genetivus subiectivus‘ oder es kann heißen ‚die Liebe zum Vater‘ (vom Kind ausgehend), dann ist es ‚genetivus obiectivus‘. Diese Unterscheidung von genetivus subiectivus und obiectivus, oder von ablativus separationis, ablativus instrumenti, ablativus pretii usw. — das gehört in die Sphäre der *geltenden* Inhalte und Strukturen, die Nomosphäre, genauer die Nomosyntax.

Für die *Darstellung* des Genitivs (oder Ablativs usw.) gibt es nun aber kein einheitliches lautliches Signal, keine Einheits-Endung, sondern je nach Deklinationssklasse des betr. Wortes sehr verschiedene klangliche Mittel: puer — pueri, homo — hominis, puella — puellae, senatus — senatus usw. Diese Verschiedenheiten der *rein lautlichen Darstellung* müssen wir nun als eine eigene Schicht fassen, die *nicht* mit der Morphosyntax verwechselt werden darf. In der Morphosphäre geht es um die *funktionierenden* Einheiten und Strukturen, hier geht es nur um die verschiedene *lautliche Darstellung* dieser Einheiten und Strukturen, gewissermaßen um das verschiedene „Signal-Material“. Ich nenne diesen Bereich die „Phonomorphie“, und ich habe nun folgendes Gesamtbild:

## Gemeintes

*feste geltende Inhalte und Strukturen:*

*Nomosphäre* (aufzugliedern in Nomosyntax und Nomolexikon)

*nicht (mehr) unmittelbar geltende, aber trotzdem funktionierende* (als Träger dienende) Inhalte und Strukturen:

*Morphosphäre* (aufzugliedern in Morphosyntax und Morpholexikon)

*reine klangliche Darstellung* der funktionierenden (und ev. direkt der geltenden) Inhalte und Strukturen, wo die Verschiedenheiten *keinen* kategorialen Wert haben:

*Phonomorphie*

Um noch ein Beispiel aus dem Verbsystem anzuführen: der Unterschied von Präsens und Präteritum oder von Indikativ, Konjunktiv I und Konjunktiv II gehört in die Morphosphäre. Die Unterscheidung von wünschendem Konjunktiv, irrealen Konjunktiv, Konjunktiv der indirekten Rede usw. gehört in die Nomosphäre, ebenso wie die Unterscheidung von gewöhnlichem Präsens, Präsens historicum usw. Die verschiedene Bildungsweise dieser Tempus- und Modusformen (starke Verben, schwache Verben, verschiedene Ablautsklassen usw.) gehört *weder* zur Nomosphäre noch zur Morphosphäre, sondern zur Phonomorphie. Zur Phonomorphie gehören auch alle Doppelformen, so ‚ward—wurde‘, usw.

Schließlich ist noch eine letzte Schicht zu unterscheiden, die mit wachsender Kultur eine immer größere Bedeutung gewinnt: die Darstellung der *hörbaren* sprachlichen Einheiten durch *sichtbare* Einheiten oder Einheitenkomplexe, d. h. die *Schreibung*, die *Graphie*. Die Graphie bildet bei unseren Buchstabenschriften mehr oder weniger die Phonomorphie ab — aber sie tut das sehr oft nicht konsequent und adäquat, sondern nach komplizierten und sich nicht selten durchkreuzenden Kriterien. Davon weiß jeder Lehrer und jeder Deutschdidaktiker sein Lied zu singen, besonders wenn er sich intensiv mit den Fragen des Erstlesens und des ersten Schreibens befaßt. Wir haben also nun folgendes Gesamtbild:

## Gemeintes

Nomolexikon und Nomosyntax

Morpholexikon und Morphosyntax

Phonomorphie

Graphie

Eine letzte Unterscheidung, diejenige der „Gestalten des Grundstimmstroms“ (von mir ‚Phonodie‘ genannt), kann ich hier weglassen, da sie für den uns interessierenden Problemkreis „Linguistik und Didaktik“ nicht so zentral ist.

c) Wir haben schon beim Beispiel „Bildungsrat“ gesehen, daß man zwar den Wortinhalt nicht aus dem Wortkörper *konstruieren* darf, daß man aber sehr wohl, nachdem man den Wortinhalt aus Situation und Sachzusammenhang originär erfaßt hat, auch in den Wortkörper einen gewissen Sinn *hineinlegen* oder im Wortkörper einen gewissen Sinn *finden* kann. Hier spreche ich von *subsemantischen Phänomenen*, und das möchte ich Ihnen noch etwas deutlicher machen. Es gibt nämlich bei den allermeisten Wortkörpern (Morpholexemen) inhaltliche Phänomene, die durchaus *real* sind, die aber *nicht* zum *Verpflichtenden* gehören, das einer verstehen *muß*, wenn er die Sprache richtig verstehen und handhaben will. Diese Inhaltsmomente kann jeder Sprachteilhaber individuell vollziehen oder etwas anders auffassen oder ganz vernachlässigen, ohne daß dadurch das Verstehen, auch das genaue Verstehen, beeinträchtigt wird.

Nehmen wir ein Beispiel, das Wort ‚Bug‘. Bei diesem Wort dachte ich persönlich immer zuerst an die obere Rückenpartie eines Rindes, das ich mir auf einer Wiese grasend vorstellte; in zweiter Linie dachte ich an den Bug eines Schiffes. Ich verband aber diese beiden Wörter lange Zeit gar nicht miteinander, und ich mußte mich in meiner Eigenschaft als Germanist sehr schämen, als mir ein älterer Germanist sagte, dieses ‚Bug‘ sei doch einfach das Verbalabstraktum zu ‚biegen‘, wie ‚Bruch‘ zu ‚brechen‘ und ‚Zug‘ zu ‚ziehen‘, und man müsse den Bug des Rindes, den Bug des Schiffes und das Verb ‚biegen‘ geistig zusammensehen, wenn man richtig Deutsch verstehen wolle. Das ist nun nach meiner heutigen Auffassung ein Musterbeispiel einer subsemantischen Verbindung. Sicher: wenn man solche Verbindungen herstellt (oft treffen sie sich mit Etymologien), dann schafft man dadurch eine gewisse innere Ordnung vieler sonst punktuell bleibender Einzelheiten in der Sprache — aber solche Ordnungen sind individuell verschieden möglich, sie sind jedem einzelnen Sprachteilhaber in gewissem Maße freigestellt, und sie sind *nicht* relevant für das richtige Funktionieren der Kommunikation, für das richtige Verstehen. Ich *muß* wissen, wenn ich richtig Deutsch reden und verstehen will, was man beim Rind unter ‚Bug‘ versteht, und was beim Schiff. Aber ob ich das für zwei Gebrauchsweisen *eines* Wortes halte, oder ob ich die beiden geistig gar nicht verbinde, und ob ich dahinter das Wort ‚biegen‘ sehe oder nicht, *das* ist mir durchaus freigestellt. Und ob ich damit eine historisch belegte Etymologie treffe oder etwas ganz anderes, als ob ich also eine „Volksetymologie“ schaffe, das tut nochmals für die Kommunikation und für die Sprachrichtigkeit nichts zur Sache.

Solche subsemantische Phänomene spielen nun in der Schule, ja bei allem Spracherwerb eine große Rolle. Sie sind aber auch in der Wissenschaft nicht



ganz unbekannt und haben dort zu manchem feineren oder gröberen Mißverständnis geführt. Das kommt daher, daß dem Kind, aber auch dem erwachsenen Sprachteilhaber immer wieder Wörter begegnen, deren Inhalte er noch nicht kennt. Dann liegt es nahe, daß man aus dem Redezusammenhang und aus den Hinweisen des Wortkörpers (aus seinen Bestandteilen, seiner Ähnlichkeit mit anderen Wörtern) sich selber einen Wortinhalt aufbaut, den man nun für *den* zu diesem Wortkörper gehörenden Inhalt hält; erst Mißverständnisse, die unter Umständen viel später auftreten, belehren dann darüber, daß man dieses Wort im Anfang und vielleicht lange Zeit „falsch verstanden“ hatte.

Man müßte hier vielleicht noch weiter gehen und auch terminologisch trennen, ob es sich um „individuelle Zurechtlegung und Merkhilfe aus dem Wortkörper“ handelt, wobei der geltende Wortinhalt durchaus erfaßt ist, oder ob dieser geltende Wortinhalt *selber* unrichtig gefaßt ist, weil man zu sehr auf die eigene, spontane Interpretation des Wortkörpers vertraut hat. Man könnte das „idiosemantisch“ nennen (in Anlehnung an den Terminus „Idiolect“, der die Eigensprache eines Individuums bezeichnet), und man müßte beides, das (durchaus erwünschte) *Subsemantische* und das (das Verstehen gefährdende) *Idiosemantische* in ihrem Gegensatz sehen zum in der Sprachgemeinschaft nun eben einmal *Geltenden*, dem *Nomosemantischen*. Um diesen Gegensatz leichter festzuhalten, könnte man statt des Terminus ‚idiosemantisch‘ vielleicht auch einen Terminus ‚parasemantisch‘ bilden und sagen: unter ‚Idiosemantisch‘ wollen wir alles verstehen, was *nicht* zu den *verbindlichen, geltenden* Inhalten gehört, und wir teilen es auf in das durchaus erwünschte *Subsemantische* (das das exakte Verstehen *begleitet*) und das unerwünschte *Parasemantische* (das sich selber an die Stelle des richtigerweise aufzufassenden Inhalts setzt).

Sie sehen, was ich hier vor Ihren Augen tue und was jeder Wissenschaftler immer wieder tut: ich *spiele selber* mit den Möglichkeiten von Sprache und Terminologie. Ich versuche einen Begriff, mit dem ich längere Zeit gearbeitet habe, noch etwas genauer zu fassen, damit ich mit seiner Hilfe die beobachtbaren Phänomene noch besser und befriedigender identifizieren und klassieren kann. Ich schaffe also einen etwas anderen geltenden Inhalt, einen etwas anderen *Begriff* — und zugleich probiere ich für diesen neu abgegrenzten Begriff einen *Namen* zu schaffen, der mir gestattet, mit diesem Begriff möglichst bequem zu arbeiten, ihn selber gut zu behalten und ihn Ihnen, meinen Zuhörern, leichter auffaßbar zu machen. Ich suche also einen Namen, einen Wortkörper, mit *möglichst günstigen subsemantischen Eigenschaften*. Aber beachten Sie bitte: die *Begriffsfassung* hole ich *nicht* „aus der Sprache heraus“, sondern aus meinem denkenden, wissenschaftlichen Umgang mit den beobachtbaren Phänomenen und den Einwirkungsmöglichkeiten auf diese Phänomene, und der *Name* ergibt sich keineswegs *zwingend*, aus einer „inneren Logik der Sprache“, sondern er

wird *gewählt* oder *gebildet*, er wird „in sein Amt als Name eingesetzt“ durch mich, und zwar nach Zweckmäßigkeitsgründen. Und noch etwas, was man dabei nicht übersehen darf: ich tue das im vollen Bewußtsein, daß es zunächst ein privater wissenschaftlich-terminologischer Akt von mir ist, ich sage also nicht: „So ist es und so muß es sein“, sondern ich sage nur: „Ich schlage als Wissenschaftler vor, es einmal mit dieser Begriffsabgrenzung und Namengebung zu probieren, bei der Beobachtung und Klassierung der Phänomene und beim weiteren darauf ruhenden wissenschaftlich-praktischen Handeln; der Erfolg wird zeigen, ob es sich bewährt und durchsetzt, oder ob wir es nachher wieder auf eine andere Weise probieren müssen.“

Doch ich komme zurück auf die subsemantischen Phänomene im engeren Sinn, die ich Ihnen zu beschreiben versucht habe, und sage noch etwas über ihre *Wichtigkeit* bei allem *künstlerischen Sprachgebrauch*.

Denn: diese subsemantischen Phänomene sind zwar für die *Kommunikation*, für das *sachliche Verstehen* per definitionem irrelevant, aber sie sind sehr wichtig, ja oft ausschlaggebend überall da, wo die Sprache als *künstlerisches Mittel* gebraucht wird, wo es nicht nur darauf ankommt, *was* gesagt wird, sondern *wie* es gesagt wird, wie gut es *eingeht*, wie leicht der Leser sich hineindenken und -fühlen kann, sich damit *identifizieren* kann.

d) Mit dem vorgeführten Begriff des Subsemantischen gewinnen wir, wie ich glaube, eine Erklärungsmöglichkeit für manches von dem, was uns MARIO WANDRUSZKA in so überzeugenden Beispielen vorgeführt hat: z. B. für den Unterschied von ‚le second – le deuxième‘ (dies letzte subsemantisch verbunden mit allen „-ième“-Ordnungszahlen, das erste davon abgelöst, daher leicht als selbständiger erscheinend) oder das Nebeneinander der inhaltsähnlichen, ja inhalts-gleichen Wörter germanischen und romanischen Ursprungs im Englischen, etwa ‚storm-tempest‘ usw.

Als weiteren Vorteil des ganzen Schichtungs-Modells, das ich Ihnen hier entwickelt habe, sehe ich die Möglichkeit, von ihm aus den Anteil des *Einzel-sprachlichen* und den Anteil des *Sprachübergreifenden*, *Universalen* einigermaßen richtig zu bestimmen. Ich bin zutiefst überzeugt, daß sich ein entsprechendes Gemeintes mit mehr oder weniger Anstrengung in *jeder* Sprache sagen läßt – freilich: mit mehr oder weniger Anstrengung, dessen, der es zu sagen versucht, und dessen, der es zu verstehen versucht – einer Anstrengung, die unter Umständen nicht nur Minuten und Stunden, sondern Jahre, ja Jahrzehnte und Generationen beansprucht.

Wir treffen damit auf das Phänomen des *Übersetzens*. Übersetzen heißt: das Gemeinte möglichst genau vor sich sehen und nun statt der Nomostrukturen,

Morphostrukturen und Einheiten der Ausgangssprache entsprechende Strukturen und Einheiten der Zielsprache finden (oder auch erst schaffen), die das Gemeinte auch für solche aufzufassen gestatten, die die Ausgangssprache nicht beherrschen, sondern nur die Zielsprache. Der Laie denkt ja oft, das Übersetzen beschränke sich auf die Wiedergabe der jeweiligen Wortkörper durch entsprechende andere, z. B. ‚a tree‘ für ‚ein Baum‘ oder ‚un arbre‘. Das wäre also Ersatz im Bereich der Phonomorphie. Das genügt aber bei weitem nicht: oft sind die Morphostrukturen der Sprachen verschieden; wir haben z. B. im Deutschen keinen Ablativ und müssen daher „media vita“ in dem berühmten Lied übersetzen durch „mitten *im* Leben“, was nicht nur in der Phonomorphie, sondern auch in der Morphosyntax etwas anderes ist. Und am schwierigsten, aber zugleich am wichtigsten ist es, bei Verschiedenheiten in der Nomostruktur, vor allem dem Nomolexikon, in der Zielsprache etwas zu finden (Umschreibung, ev. neue Wortbildung), was dem betr. geltenden Inhalt in der Ausgangssprache einigermaßen entspricht. Ich kann auch hier verweisen auf die vielen eindrucksvollen Beispiele, die MARIO WANDRUSZKA geboten hat, z. B. für die Lehn-Übersetzung von „Erlebnis“. Verschiedene Sprachen sind eben nicht nur verschiedene Lautungen, verschiedene Phonomorphien, sondern sie haben oft auch Unterschiede in der Morphostruktur und in der Nomostruktur — daher ist es linguistisch wie didaktisch so verheerend, wenn man den Schülern reine Vokabelgleichungen gibt, statt sie gerade auf die Unterschiede „höheren Grades“ zwischen den Sprachen aufmerksam zu machen; ich kann mich hier auf all das beziehen, was HARTMUT VON HENTIG gestern dazu gesagt hat.

#### 4. Anwendung des ganzen Schichtungs-Modells auf Probleme der Didaktik und Pädagogik

a) Darf ich nun zurückgreifen auf den Vortrag von WERNER LOCH. Er sagt in seinen Thesen, daß für ihn der *Bildungsbegriff* zu viele Bedeutungen hat und daß er ihn daher ersetzt durch den Begriff ‚Enkulturation‘. Das würde in meinem Schichtungs-Modell heißen: von der funktionierenden Einheit (dem Wortkörper, dem Morpholexem) ‚Bildung‘ werden in der heutigen Fach- und Allgemeinsprache *mehrere verschiedene* geltende Inhalte getragen, und das stört bei der wissenschaftlichen Arbeit. Freilich, dieser Tatbestand, diese Mehrdeutigkeit hat gute Gründe; wir stoßen damit auf einen weiteren wichtigen Aspekt des Wortes, des sprachlichen Zeichens überhaupt: ein Wort ist nicht nur der *Ertrag* geistiger Arbeit, nicht nur ihr abschließendes *Siegel*, nicht nur die *Chiffre*, mit der man sich auf die geleistete geistige Arbeit und Abgrenzung bezieht, sondern es ist oft auch ein *Programm*, eine *Zielsetzung*, gewissermaßen

eine Fahne, unter der man sich sammelt, ein Wegweiser, der zeigen soll, wie man die weiter zu leistende geistige Arbeit anpacken will und soll. Ich würde daher als Linguist nicht sagen: „*der Begriff* ‚Bildung‘ hat verschiedene Bedeutungen“ sondern: „*der Wortkörper* ‚Bildung‘ wird als Träger für verschiedene Bedeutungen verwendet“ oder: es gibt verschiedene Begriffe von ‚Bildung‘, die allerdings in manchem ähnlich sind und alle das gleiche komplexe Phänomen anzielen, die man aber nicht *einen* Begriff nennen sollte, jedenfalls wenn man das Wort ‚Begriff‘ streng und konsequent gebrauchen will.

Und was geschieht nun, was ist der Vorteil, wenn WERNER LOCH den Terminus (den Wortkörper, das Morpholexem) ‚Bildung‘ vermeidet und statt dessen den Terminus ‚Enkulturation‘ einführt? Es werden dadurch viele bisher störende subsemantische Wirkungen ausgeschaltet; die ganzen Assoziationen mit ‚Bild, Bilden‘ usw. fallen weg, und der Terminus kann reichlicher als bisher den neu und exakter gefaßten Inhalt, nämlich den Begriff im Sinne von WERNER LOCH und nichts anderes bezeichnen.

Wir sehen hier alle Schwierigkeiten von wissenschaftlicher Begriffsbildung und Terminologie überhaupt. Relativ einfach ist das in der Naturwissenschaft. Hier kann man definieren, z. B. „unter ‚Strom‘ verstehen wir in der Elektrizitätslehre das und das . . .“, und alle weiteren Verwendungsweisen und Assoziationen, z. B. ‚ein Strom von Menschen‘, ‚ein Strom von Zärtlichkeit‘ fallen ganz einfach außer Betracht. So bequem haben wir es in den Humanwissenschaften nicht, weil wir weitgehend auf Meßbarkeit und Mathematik als Definitionshilfen verzichten müssen. Aber ich hoffe doch, daß durch ein Schichtungsmodell der Sprache wie das hier vor Ihnen entwickelte (Gemeintes — geltende Inhalte als sozial fest gewordenes Gemeintes usw.) manche Unschärfe und manches Mißverständnis auch im Bereich von Didaktik und Pädagogik beseitigt werden kann.

b) Man muß sich ganz klar machen: die vorgeführte Schichtung ist *genetisch* als von *oben* nach *unten* gehend zu anerkennen, *vom* Bereich des Gemeintes *über* die Nomosphäre und Morphosphäre *bis zur* Phonomorphie und Graphie. Das gilt für die Schaffung der Sprache selbst wie für jeden einzelnen Akt sprachlichen Hervorbringens.

Den umgekehrten Weg gehen wir freilich immer, notwendigerweise, beim *Lesen*. Da haben wir zunächst die Graphie vor uns, aus ihr entnehmen wir die Phonomorphie, daraus die Morpho- und Nomostruktur und schließlich aus allem zusammen das Gemeinte. Ich halte das Schichtungsmodell daher auch für sehr geeignet zur Klärung aller Phänomene des Lesens, vor allem der *Schwierigkeiten* beim Lesen, sei es beim Erstlesen, sei es bei Leseschwäche auf höheren Schulstufen, sei es bei der Interpretation schwieriger Texte<sup>3</sup>).

c) *Genetisch* kann man aber nur von oben nach unten gehen: ein *Wortinhalt* oder *Begriff* ist nichts als ein ‚Stück sozial gewordenes Gemeintes‘, ein Stück Gemeintes, das dadurch nun nicht mehr individuell ist, sondern einer ganzen Gemeinschaft verfügbar. Damit ist aber auch zugleich gegeben, daß man einen Wortinhalt oder Begriff nur in einem eigenen, einem originären geistigen Zugriff wirklich erwerben kann. Es ist daher sehr wenig, ja gar nichts erreicht — hier darf ich mich auf ein Beispiel beziehen, das uns KLAUS GIEL in seinem gestrigen Vortrag genannt hat — wenn ein Schüler den *Namen* eines Phänomens selber „findet“. Sie erinnern sich: es wurde von einer Physikstunde berichtet, man behandelte das Phänomen der Brechung des Lichts, und der Lehrer wollte die Schüler anleiten, das Wort ‚Brechung‘ selber zu finden. Selbsttätigkeit ist doch oberstes Prinzip! Der Lehrer wollte seinen Kindern dabei helfen, er brach daher vor ihren Augen einen Stab entzwei, um sie auf das Wort zu bringen — und ein Schüler sagte ‚knicken‘. Solche angreifbare kleindidaktische Maßnahmen, um nicht zu sagen Mätzchen, entlarven sich sogleich, wenn man sie linguistisch betrachtet. Es kommt didaktisch ja *nicht* darauf an, daß die Schüler gerade diesen und keinen anderen Fachausdruck finden — das ist nur scheinbare Selbsttätigkeit — sondern es kommt darauf an, daß ihnen das Phänomen klar wird. Ist das geschehen, so kann der Lehrer sagen: „Seht ihr, diese merkwürdige Erscheinung, daß ein Stab auf einmal anders aussieht, wenn man ihn halb ins Wasser steckt, das nennen die Physiker ‚Brechung‘ des Lichts.“ Und dann kann er gleich weiterfahren: „Könnt ihr euch vielleicht denken, wieso man dem gerade den Namen ‚Brechung‘ gegeben hat? Schaut noch einmal zu...“, und nun hält er verschiedene Stäbe nochmals ins Wasser, zieht sie wieder heraus, und es kann im Gespräch klar werden: sie sehen aus, wie wenn sie dort, wo sie ins Wasser eintauchen, gebrochen wären.

So kommt man *vom Begriff zum Namen*, und nicht *vom Namen zum Begriff*. Der Weg *vom Namen zum Begriff* — also in meinen Augen der falsche Weg — ist allerdings in der deutschen Wissenschaft — in der Philosophie, Pädagogik und Didaktik wie in der Germanistik und anderswo — viel zu oft begangen worden, und entsprechende Unschärfen und Mißverständnisse waren die Folge. Vielleicht ist das mit dadurch bedingt — denken Sie bitte auch an den Vortrag von MARIO WANDRUSZKA zurück — daß das Deutsche diesen Weg so leicht macht, ja geradezu auf ihn lockt. Das Deutsche ermöglicht in einem ganz besonderen Maß die Bildung „sprechender Wörter“, durch seine hochentwickelte freie Wortbildung, die es mit dem Griechischen teilt. Das Französische arbeitet demgegenüber viel mehr mit Wörtern, die reine Chiffren sind, die auch äußerlich „arbitraire“ sind, die viel weniger subsemantische Stützen bieten, aber auch weniger in subsemantische Gefahren führen. Im Deutschen wie im Griechischen ist der Bereich des Subsemantischen sehr wichtig genommen und sehr sorgfältig gepflegt worden;

sozusagen jede Zusammensetzung bleibt durchsichtig, jedermann bildet jeden Tag neue Zusammensetzungen. Darum ist das Deutsche eine wunderbare Dichtersprache — darum ist es aber auch eine hochgefährliche Philosophensprache, wie spätestens bei HEIDEGGER evident wird.

d) Ich komme zu einem anderen Problemkreis, der am Montag von P.-M. ROEDER hier behandelt worden ist: verschieden weit entwickelte Sprache in verschiedenen sozialen Schichten, und die Auswirkung dieser Unterschiede auf Schulleistung und Laufbahn der Kinder. Nehmen wir als Beispiel ein Kind aus dem Ruhrgebiet, das ein anderes Kind, von dem die Rede ist, so kennzeichnet: „Weiße, das is die mit die Puppe“, während der Satz in schulgerechtem Deutsch heißen müßte: „Weißt du, das ist die mit der Puppe.“ Wie sind solche Unterschiede zu beurteilen, welchen Zusammenhang haben sie mit der geistigen Leistung?

Zunächst finden wir Unterschiede in der Phonomorphie: ‚dat‘ für ‚das‘, ‚weiße‘ für ‚weißt du‘. Solche Unterschiede sind offensichtlich *geistig* überhaupt *nicht* relevant, sie sind nur insofern von Bedeutung, als sie das Kind als Angehörigen einer bestimmten sozialen Schicht kennzeichnen (und damit u. U. für manchen Erwachsenen disqualifizieren).

Weiterhin finden wir einen Unterschied in der Morphostruktur: das Ruhrgebietsdeutsch hat (wie das Niederdeutsche überhaupt, das Englische und weitgehend auch das Französische) *keinen Dativ*, während im Hochdeutschen (und auch in den meisten seiner Mundarten) die Unterscheidung von Akkusativ und Dativ sehr wichtig ist. Aber auch dieser Unterschied in der Morphosyntax hat offensichtlich nur wenig oder gar nichts zu tun mit der geistigen Leistungsfähigkeit an sich oder mit einem besonderen Weltbild. Die Kasus gehören in den Bereich der Morphostruktur, es können sich mit ihnen subsemantische Wirkungen verbinden; freilich, eine Sprache mit vielen und feinen Kasusunterscheidungen kann rein durch ihre Handhabung ein gewisses geistiges Training erzwingen, das eine andere Sprache weniger erzwingt oder nicht an diesem Ort erzwingt — aber solche Unterschiede sind schwer zu fassen und sollten nicht überschätzt werden.

Ausschlaggebend, obwohl oft am wenigsten beachtet, da am wenigstens sichtbar und hörbar, sind dagegen wohl die Unterschiede in der Nomosphäre, vor allem im Nomolexikon: Kinder aus einem wenig gepflegten Elternhaus haben im allgemeinen einen geringeren Wortschatz, und in dem Wortschatz, den sie haben, sind die einzelnen Wortinhalte weniger deutlich abgegrenzt. Das hängt damit zusammen, daß Erwerb, Festigung und Klärung von Wortinhalten an entsprechende Erfahrungen und Kommunikationsakte gebunden sind (Gespräch, Eingehen auf die Kinder, Diskutieren und Korrigieren dessen, was sie sagen),

und solche Erfahrungen kann ein Kind eben in einem geistig gepflegten Elternhaus sehr viel mehr machen als in einem gleichgültigen oder durch Berufsarbeit überbeanspruchten Elternhaus.

Ich kann mir nicht versagen, hier einen kleinen Exkurs zum Sprachunterricht einzufügen. Man gibt sich in der Schule große Mühe um die Morphosyntax, und man glaubt oft noch, die verschiedenen Kategorien „einführen“ zu müssen, z. B. „das Mittelwort der Vergangenheit einführen“ oder „den Artikel einführen“ oder sogar „das Tuwort, das Hauptwort einführen“. Dabei ist es gerade der Bereich der Morphosyntax, den die Kinder (abgesehen von gewissen Besonderheiten, z. B. der Unterscheidung von Akkusativ und Dativ in früher niederdeutschem Sprachgebiet) weitaus am besten beherrschen. Ein Sechsjähriger verwendet in der Regel spielend alle deutschen Wortarten und Satzglieder, er bildet Kausalsätze und Konditionalsätze und Temporalsätze usw. — ja, schon ein Dreijähriger verfügt meist über den Unterschied von Infinitiv und Partizip II, so wenn er ruft „runterspringen — runtergesprungen“, und damit meint: „Seht, jetzt werde ich da herunterspringen — und jetzt bin ich schon heruntergesprungen.“ Beachten Sie: der kategoriale Unterschied ist einwandfrei da, wie in der Erwachsenensprache (Infinitiv: noch offene Handlung; Partizip II: Handlung schon vollzogen); was noch fehlt, ist die genaue Phonomorphie. Diese Phonomorphie in Ordnung zu bringen, d. h. die in diesem Bereich gültigen hochsprachlichen Normen zu vermitteln, das ist denn auch ohne Zweifel eine nicht zu unterschätzende Aufgabe der Schule, aber es ist auch ihre leichteste Aufgabe, und man hat sie seit je gesehen. Weniger gesehen aber hat man die schwerere, verstecktere Aufgabe: die richtige *Abgrenzung* der Wortinhalte, der richtige *Anwendungsbereich* der Wörter.

Wann nennt man jemanden *eingebildet*, wann nennt man ihn *eigensinnig*, wann *eigenmächtig*, wann *eigenwillig*? Diese vier Wörter haben mir einmal, in meinem zweiten Amtsjahr als junger Sekundarlehrer, meine Schüler (7. Schuljahr) in einem Gespräch über ein Lesestück als ungefähr gleichbedeutend angeboten. Ich weiß noch heute, was das damals für einen Eindruck auf mich machte — es war bei der Lektüre des Märchens „Das häßliche kleine Entlein“ von ANDERSEN. Hier begann im Grunde meine Arbeit an Sprachtheorie und Didaktik. Ich versuchte nun den Schülern klar zu machen, worin die Unterschiede zwischen den vier Wörtern liegen, und dazu mußte ich ihnen Situationen schildern, ja kleine Geschichten erzählen von menschlichem Verhalten. Dadurch kamen sie dann darauf, was man genau meint mit „eingebildet“, mit „eigensinnig“ usw. — und ich kam darauf, daß ein Wort nur richtig verstanden werden kann als *Niederschlag von Erfahrungen*, von geistigen Erfahrungen, von seelischen, auch und vor allem von sozialen Erfahrungen. Wer diese Erfahrungen nicht gemacht hat, nicht hat machen können, wegen seiner sozialen Lage, der versteht das Wort

nicht genau genug oder er versteht es gar nicht. Hier liegt wohl der Grund für die verschiedene geistige Leistung von Kindern, die das Glück haben, in ihrem Sprachgebrauch ernst genommen und dadurch auch korrigiert zu werden, und zwar nicht nur formal, sondern vor allem auch inhaltlich, durch Erläuterungen und Beispiele – und von Kindern, die solche Gelegenheiten wenig oder gar nicht haben und die daher viel unbekümmerter und ungenauer mit allen ihren sprachlichen Mitteln umgehen.

Zugleich zeigt sich freilich, daß gerade *dieser* Bereich für die wissenschaftliche und vor allem für die quantitative Erfassung die größten Schwierigkeiten bereitet, denn der Besitz richtiger und genauer Wortinhalte ist viel schwerer zu testen als der Besitz der richtigen Wortkörper. Aber so groß auch die Schwierigkeiten sind, so müßte man doch wohl *hier*, an der Nomosphäre ansetzen, wenn man die Auswirkungen von Sozialstatus und mit ihm verbundener besonderer sprachlicher Entwicklung auf die Schulleistung und die allgemeine geistige Entwicklung richtig sehen will. Jedenfalls sollte man sich dessen bewußt sein, daß man bei aller derartigen Arbeit die innere Schichtung der Sprache berücksichtigen muß, wenn die Resultate nicht fiktiv, ja falsch werden sollen.

e) Ich gehe zu einem weiteren Problemkomplex über, nämlich zu dem, was (mit etwas weit gehendem Gebrauch dieses Terminus) als „Bilingualismus“ gestern hier diskutiert worden ist. In gewissem Sinne sind wir ja als studierte Leute und Wissenschaftler alle bilingual, ja multilingual. Ich habe einmal eine Diskussion mit LEO WEISGERBER gehabt und ihm dabei scharf widersprochen. WEISGERBER hatte nämlich Mühe zu glauben, daß man auf Schweizerdeutsch auch über alle wissenschaftlichen Probleme sprechen könne. „Wenn Sie sich über solche Dinge unterhalten wollen, dann müssen Sie doch zur Hochsprache greifen“, meinte er. Das trifft aber, wie die Erfahrung zeigt, nicht zu. Wenn wir uns als Studenten nach einem Seminar von EMIL STAIGER über das Epische und das Lyrische und die Zeitlichkeit usw. stritten, dann taten wir das selbstverständlich in unserer Mundart, auf Schweizerdeutsch – gesetzt den Fall, daß kein deutscher Kommilitone dabei war, der es dann nicht verstanden hätte. Und wenn zwei schweizerische Physiker sich unterhalten, dann tun sie das selbstverständlich ebenso in der Mundart, auch wenn es um Kernphysik, Ionen, Neutronen, Mesonen,  $\alpha$ -Teilchen usw. geht. Natürlich werden dabei diese Begriffe nicht in die Mundart „übersetzt“ – das ist weder nötig noch möglich, denn es sind ja überhaupt keine allgemeinsprachlichen Begriffe, sondern Fachbegriffe; sie sind weder deutsch noch englisch noch griechisch (aus diesen Sprachen kommen nur ihre Wortkörper), sondern sie sind physikalisch. Dasselbe gilt aber auch für alle Fachausdrücke der Literaturwissenschaft und der Sprachwissenschaft, der Didaktik und der Pädagogik, ja jeder Wissenschaft. Die allgemeinen sprachlichen



Strukturen und Einheiten aber, die man auch für wissenschaftliche Gespräche braucht, also Verben, Nomen, Adjektive usw. Relativsätze, Kausalsätze usw. usw., die besitzt die Mundart wie die Schriftsprache, nur oft in anderer Phonomorphie, und wo sie fehlen, übernimmt man sie ganz ungeniert aus der Schriftsprache, oft samt ihrer Phonomorphie. Freilich, man spricht dann keine *reine* Mundart — aber der Begriff einer *reinen* Mundart und *reinen* Sprache ist ohnehin linguistisch gar nicht haltbar: *jede* Sprache enthält Bestandteile sehr verschiedener Herkunft (man denke an das Englische), und nicht ihre *Herkunft* ist das entscheidende, sondern ihr Gebrauch, ihre *Geltung* in einem konkreten Sprachzustand, ihre *Verständlichkeit* für alle an der Kommunikation Beteiligten.

Ich will das nicht weiter ausführen, aber es scheint mir evident, daß auch bei allen Problemen der Zweisprachigkeit stets geprüft werden muß, in welchem Bereich man sich bewegt und in welchen Bereich die einzelnen Phänomene gehören, ob in die Phonomorphie, die Morphosphäre oder (wo die Unterschiede am verstecktesten, aber auch am wichtigsten sind) in die Nomosphäre.

f) Ich berühre als letztes die Frage, die ILSE LICHTENSTEIN-ROTHER gestern in der Diskussion gestellt hat: „Warum machen wir mit den Kindern den Umweg über ‚Tuwort‘, ‚Tätigkeitswort‘, ‚Zeitwort‘ bis zum Verb?“ Ich möchte antworten: hier muß man die subsemantische Eignung dieser Wörter prüfen. Der *Begriff* bleibt immer derselbe, nämlich: die Wörter, mit denen man Veränderungen vornehmen kann wie ‚ist — war‘, ‚ist — sei‘, ‚kommt — kam‘ usw. Die vier dafür angebotenen *Namen* haben aber verschiedene subsemantische Werte, sie sind leichter oder schwerer zu *behalten* und geben mehr oder weniger *Hilfen* für die richtige *Einprägung* des Begriffs. Am wenigsten Hilfe dieser Art bietet „Verb“. Es ist für den kleinen Schüler rein „arbitraire“, nach SAUSSURE, und dazu bietet es eine orthographische Schwierigkeit, nämlich V, das als W gesprochen wird. Die beste Einprägungshilfe bietet wohl „Tuwort“, weil man es subsemantisch erläutern kann: „diese Wörter sagen immer etwas, was man *tut* oder *tun kann*“. In der Kindersprache *tut* man ja alles: „Was tut er? Er ist im Bett, er schläft.“

Diese subsemantische Eignung führt mich dazu, dem kleinen Schüler *zuerst* als helfenden Namen dieses „Tuwort“ anzubieten. Wohlgemerkt: ‚zuerst‘ heißt: „als ersten von den Namen“. Denn *anfangen* werde ich natürlich gar nicht mit dem Namen, sondern mit *Operationen*, mit einem *Spielen* an der Sprache: Reihen bilden, Wörter verändern, probieren, welche man in bestimmter Weise verändern kann und welche nicht, also z. B. ‚er weint — er weinte‘, aber nicht ‚er ist klein — er ist kleinte‘ usw. Erst nachdem in dieser Weise ein erster Zugang zum Begriff ‚Verb‘ eröffnet ist, durch eigenes geistiges Operieren, wird als Hilfe ein Name angeboten. Von diesem ersten, subsemantisch durchsichtigen Namen

kann man dann sehr bald zum „reinen“ Namen kommen, d. h. zu ‚Verb‘. Von ‚Tätigkeitswort‘ würde ich völlig abraten, und ‚Zeitwort‘ würde ich nur als weiteren Namen erwähnen, weil die Schüler es gelegentlich außerhalb der Schule lesen oder hören werden, und dann sollten sie wissen, was das ist, nämlich ihr *Tuwort* oder *Verb*.

Zugleich würde ich dabei die Schüler vor falscher subsemantischer Ausdeutung warnen, indem ich klar mache: man spricht von „Zeitwort“, weil man den Unterschied von ‚kommt – kam – ist gekommen – war gekommen‘ auch einen Unterschied der *Zeit* nennt und von verschiedenen *Zeitformen* der Tuwörter oder Verben spricht. Ein Wort wie ‚Minute‘ ist kein Zeitwort, obwohl es eine Zeit bezeichnet – denn man kann nicht verändern: ‚er minutet, er minutete‘. So sollte schon dem kleinen Schüler klar werden, daß man den Begriff *nicht* aus dem Namen entnehmen darf und daß oft für *einen Begriff* in der Sprache *verschiedene Namen* gebraucht werden – und das sind zwei sehr wichtige, ja grundlegende Schritte bei der *Befreiung* der Schüler aus den *Fesseln* der überkommenen Sprache.

### 5. Zusammenfassung; Sprache und Mathematik

Ich habe versucht, Ihnen hier einen Aufriß zu geben von der *Schichtung* alles Sprachlichen, die zu beachten ich für unerläßlich halte. Insbesondere bei allem didaktischen Umgang mit Sprache muß man sich, so scheint es mir, stets fragen: An welcher Stelle in der Gesamtstruktur ‚Sprache‘ bin ich hier? Gehört das Phänomen oder Problem, um das es mir geht, in den Bereich der *geltenden Inhalte*, in die Nomosphäre? Gehört es in die Mechanik der *Morphostruktur*, oder ist es nur eine Frage der lautlichen Darstellung, der *Phonomorphie*, oder der schriftlichen Repräsentation, also der *Graphie*? Und ebenso wichtig scheint es mir, daß man sich stets bewußt hält: *Sprachliche Inhalte* sind Abkürzungen für Gelebtes, Erfahrenes, Gewolltes, Gefühltes, kurz für Geistiges, und sie können daher nicht durch einen Nürnberger Trichter eingeschüttet werden. Wir kommen nicht darum herum, die Schüler zu *eigenen geistigen Erfahrungen anzuleiten*. Ein Wortinhalt kann nur von jedem Menschen *selber* geistig nachvollzogen werden. Der *Wortkörper* freilich, der kann rein äußerlich nachgeahmt werden, auch von einem Papagei. Der *Wortinhalt* dagegen muß durch eigenes *geistig-seelisches Handeln* nachgeschaffen werden – und hier fassen wir wohl den fundamentalen Zusammenhang zwischen Linguistik und Didaktik, zwischen Sprachtheorie und -praxis und Erziehungstheorie und -praxis. Es ist zugleich der fundamentale Punkt, wo man so vorsichtig sein muß, wenn nur Wortkörper geboten werden, sogenannte „Worthülsen“, und man nicht sicher sein kann,

daß dahinter auch der entsprechende Inhalt, der Niederschlag der entsprechenden geistigen Erfahrungen und Umgrenzungen steht.

Man braucht für die Pädagogik und Didaktik, so meine ich, eine Sprachtheorie, die *diesen* Phänomenen gerecht wird und die umfassend genug ist, um auf der einen Seite bis zur Dichtung zu führen, auf der andern Seite bis zur Mathematik. Gestatten Sie mir dazu noch ein Wort, das an sich in die gestrige Diskussion (zum Vortrag WAGENSCHN) gehört hätte.

*Mathematik* ist ein Zeichensystem, mit dem man *rechnen* kann, mit dem man *Kalküle durchführen* kann. Sie wurde und wird entwickelt von wenigen Menschen, von genialen Menschen, daher ist der Zugang zu ihr schwierig. *Sprache* ist ein Zeichensystem für *alle* Menschen, und alle bilden zu ihrem Teil daran fort, durch die bloße Tatsache ihres Sprachgebrauchs. Aber mit Sprache kann man *nicht* rechnen. Man muß immer darauf gefaßt sein, daß ein Wort etwas *anderes* heißt, als sein Wortkörper nahelegt, daß ein Satz völlig neu zu verstehen ist und nicht nach einem eingeübten Muster usw. Darum gibt es in der Sprache so viele *Mißverständnisse*, darum ist sie aber auch *offen* für alles *Neue*.

*Sprache und Mathematik*: diese beiden richtig zu verbinden, das dürfte heute eine Hauptaufgabe sein für die Didaktik und für die Schulen aller Stufen. Sie haben das gestern mit dem Vortrag von MARTIN WAGENSCHN angesprochen. Die Sprachtheorie soll und kann helfen, daß sich auch für den Schüler diese Dinge richtig verbinden: die dichterisch-künstlerische Seite der Sprache, im Nachvollzug und im eigenen Gestalten, und die logische, ins Mathematische gehende Seite der Sprache. Das muß führen bis zu einem Elementar-Umgang nicht nur mit Rechenoperationen, sondern mit mathematischen Gesetzmäßigkeiten höherer Ordnung, mit Wahrscheinlichkeiten und mit Statistiken. Diese Dinge haben wir wohl alle von unsern Schulen zu wenig mitbekommen, und wir müssen sie uns als erwachsene Wissenschaftler mit einiger Mühe aneignen. Da sollten wir unsere Kinder und Kindeskinde dazu bringen, daß ihnen das fast so selbstverständlich wird wie uns die Sprache: nicht mit exaktem Ausrechnen von Hand im Detail, bis zur xten Stelle hinter dem Komma, wohl aber mit dem *Quantifizieren an sich*, dem *Abschätzen-können* und dem *Verstehen-können*, daß man so etwas mit der und der Genauigkeit ausrechnen kann und was das bedeutet (das Rechnen selber besorgt ja ohnehin die Maschine).

Und zum letztenmal zurück zur Sprachtheorie: man muß dabei nach meiner Meinung ganz klar anerkennen, daß die Sprachwissenschaft *nicht* formalisierbar ist, weil die *Sprache* nicht formalisierbar ist; wohl aber gibt die Sprache den *Ausgangspunkt* für alles Formalisieren, für alle Mathematik. Damit ist die Spannweite bezeichnet für eine Sprachtheorie, die für die Arbeit des Pädagogen und Didaktikers zureicht — aber (ich kann auch sagen „zum Glück“): darin liegt auch der große *Reiz*, wenn man als Lehrer und Forscher eine solche Sprach-

theorie hat und sie in seiner Arbeit ständig anwendet. Manches von dem, was man da wissenschaftlich behandelt, kommt aus den Erlebnissen in der eigenen Schulstube und in der Betreuung der Schulpraktika, manches, was man rein theoretisch entwickelt hat, trifft sich wieder mit Erfahrungen der Praxis, es vermag sich auszuwirken in vielen Schulstuben, für viele Kinder; so kann man das gute Gefühl haben, hier seien Theorie und Praxis wirklich aufeinander bezogen, wie die medizinische Grundlagenforschung und die Praxis guter Kliniken und guter Hausärzte. Und das, die fruchtbare und innige Verbindung von Theorie und Praxis, das möchte ich der Entwicklung der deutschen und allgemeinen Didaktik und Pädagogik wie der deutschen und allgemeinen Linguistik von ganzem Herzen wünschen.

### *Anmerkungen*

- 1 WALLACE L. CHAFE, in: *American Anthropologist*, 67, 1965, S. 150–151.
- 2 *Proceedings of the Ninth International Congress of Linguists*, (1962), London – Den Haag – Paris 1964, S. 947, Anm. 35.
- 3 Vgl. hierzu GLINZ „Sprache und Welt“, S. 14–17, ferner „Handbuch des Deutschunterrichts im 1. bis 10. Schuljahr“ <sup>3</sup>1963, S. 272–79 (Theorie und Praxis des schrittweisen selbstgestaltenden Erlesens).